

Göbel, Kerstin; Gösch, Andreas

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 277-288



Quellenangabe/ Reference:

Göbel, Kerstin; Gösch, Andreas: Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 277-288 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172818 - DOI: 10.25656/01:17281

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172818>

<https://doi.org/10.25656/01:17281>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

| | |
|-------------------------|----|
| Geleitwort | 9 |
| Vorwort | 11 |
| Einführung | 13 |

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

| | |
|---|----|
| Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen | 25 |
|---|----|

Sabine Reh und Joachim Scholz

| | |
|---|----|
| Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung | 65 |
|---|----|

Thomas Häcker

| | |
|--|----|
| Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern | 81 |
|--|----|

Angelika Preisfeld

| | |
|---|----|
| Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester | 97 |
|---|----|

Michael Böhnke

| | |
|---|-----|
| „[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung | 121 |
|---|-----|

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

| | |
|--|-----|
| Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters | 135 |
|--|-----|

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften
an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:
Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären
und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und
kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester –
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

| | |
|--|-----|
| Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester | 277 |
|--|-----|

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiebusch und Kristine Klaeger

| | |
|---|-----|
| LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule | 289 |
|---|-----|

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

| | |
|--|-----|
| Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht | 302 |
|--|-----|

Maria Degeling

| | |
|---|-----|
| Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion | 312 |
|---|-----|

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

| | |
|--|-----|
| Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ... | 329 |
|--|-----|

Stefanie Schnebel

| | |
|--|-----|
| Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings | 340 |
|--|-----|

Martina Fach-Overhoff

| | |
|--|-----|
| Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? | 353 |
|--|-----|

Michael Evers und Fani Lauermann

| | |
|--|-----|
| Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums | 366 |
|--|-----|

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

| | |
|--|-----|
| Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters | 382 |
|--|-----|

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

Kerstin Göbel und Andreas Gösch

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester

1 Einleitung

Zu den zentralen Zielen der Lehramtsausbildung gehört *über* die Vermittlung theoretischer Konzepte hinaus, Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihre angeeigneten Kompetenzen im Feld zu erproben und weiterzuentwickeln (vgl. Oser 2001). Die Schaffung von „Lernangeboten zur theoriegeleiteten Reflexion von Praxisproblemen“ (Lersch 2006, 175) kann die angehenden Lehrpersonen unterstützen, ein tieferes Verständnis der theoretischen Konzepte zu erlangen und gleichzeitig ihre Handlungskompetenzen zu festigen. Praxisphasen in der Lehrerausbildung nehmen in diesem Zusammenhang eine zunehmend relevante Position ein und ermöglichen es, theoretisches Wissen und praktische Erfahrung miteinander in Verbindung zu bringen. Die Qualität der Unterstützungsangebote der universitären Begleitung in den Praxisphasen ist dabei von nicht zu unterschätzender Bedeutung (vgl. Gröschner & Seidel 2012). Insbesondere universitäre Lernangebote, die dazu geeignet sind, die praktischen Erfahrungen der Studierenden zu reflektieren und mit den theoretischen Wissenskonzepten zu verknüpfen, scheinen für die professionelle Entwicklung besonders ertragreich (vgl. Brouwer & Korthagen 2005).

Auch in Nordrhein-Westfalen hat das Praxissemester seit 2015 flächendeckend Eingang in die Lehrerausbildung für Master-Lehramtsstudierende gefunden. Der vorliegende Beitrag stellt ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Projekt der Arbeitsgruppe Unterrichtsentwicklung der Universität Duisburg-Essen vor, das Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters die kollegiale Reflexion eigenen Unterrichts mithilfe von Videografie ermöglicht. Neben der Konzeption des Projekts „Videogestützte Unterrichtsreflexion“¹ werden erste Befunde zur Veränderung der Einstellung zur Unterrichtsreflexion bei Praxissemesterstudierenden, die an diesem Projekt teilgenommen haben, vorgestellt.

1 Teilprojekt von Proviol – ein Vorhaben der Qualitätsoffensive-Lehrerbildung von Bund und Ländern der Universität Duisburg-Essen; FKZ 01 JA 1610

2 Videogestützte Unterrichtsreflexion

Die Fähigkeit, eigenes unterrichtliches Handeln gezielt zu reflektieren, ist ein wichtiges Merkmal der Handlungskompetenz von Lehrenden und sollte bereits in der ersten Ausbildungsphase der Lehrpersonenausbildung gefördert werden (vgl. KMK 2004). Dabei geht Reflexion über das bloße Nachdenken über Unterrichtsprozesse hinaus und erfolgt in einer systematischen und regelgeleiteten Weise, welche von den Studierenden zunächst erlernt werden muss (vgl. Wegner & Remmert 2014).

Insbesondere die videogestützte Reflexion von Unterricht kann eine gewinnbringende Ergänzung zu berufspraktischen Lerngelegenheiten darstellen, da sie die Studierenden dabei unterstützt, theoretische Konzepte zum Unterricht zu aktivieren und die Integration von Praxis und Theorie zu fördern (vgl. Blomberg u.a. 2013; Kleinknecht & Schneider 2013; Krammer u.a. 2016). Studierende wünschen sich entsprechend von Begleitveranstaltungen in den Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung, dass dort die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Vorbereitung und Durchführung von Unterricht vermittelt werden (vgl. Brouwer & Korthagen 2005; Gröschner & Seidel 2012). Die Integration videogestützter, situativer Lernangebote, die einen Bezug zu den eigenen Unterrichtserfahrungen herstellen, erscheint in diesem Kontext daher vielversprechend. Der allgemeine Nutzen von Unterrichtsvideos in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften konnte bereits empirisch bestätigt werden (vgl. Miller & Zhou 2007; Brower 2014; Seidel & Thiel 2017). Die Wahl der Videos, welche zu Lehrzwecken eingesetzt werden, sowie die Gestaltung der entsprechenden Arbeitsmaterialien sollten jedoch klar auf die Erreichung der zuvor definierten Lehrziele ausgerichtet sein (vgl. Blomberg u.a. 2013). Während Videos von eigenem Unterricht eine stärkere persönliche Betroffenheit und damit einhergehend eine höhere Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Material fördern, regen fremde Videos eher zu einer distanzierteren, kritischeren Haltung gegenüber den Handlungen im Video an (vgl. Seidel u.a. 2011; Kleinknecht & Schneider 2013).

3 Kollegiale, ressourcenorientierte Reflexionsstrukturen

Die Reflexion von Unterricht ist ein wertvolles Werkzeug, um den Unterricht und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. Kunter u.a. 2011). Relevant für die Ausübung professionellen Reflexionshandelns sind positive Einstellungen gegenüber der Reflexion von Unterricht, welche maßgeblich durch eigene Erfahrungen beeinflusst werden können (vgl. Fishbein & Ajzen 1974; Ajzen 1991). Da die Reflexion eigener Unterrichtsvideos mit einer hohen persönlichen Relevanz einhergeht (vgl. Seidel 2011; Blomberg u.a. 2013; Kleinknecht & Schneider

2013), scheint es gerade in der frühen Phase der Lehrpersonenausbildung besonders wichtig, einen sensiblen Umgang sowohl mit den Videos als auch mit den Rückmeldungen hierzu zu realisieren.

Als ertragreiche Methode zur Unterstützung der Unterrichtsreflexion hat sich in bisherigen Forschungsansätzen der Rückgriff auf kollegiale Reflexionsstrukturen erwiesen, da der Austausch über unterschiedliche Einschätzungen und Beobachtungen neue Anregungen und Impulse bieten kann (vgl. Wyss 2013). Für den systematischen Austausch über unterschiedliche Perspektiven auf den Unterricht bietet das aus der systemischen Beratung entstammende Prinzip des *Reflecting Teams* (vgl. Andersen 1990; Göbel & Neuber 2018) die Grundstruktur für ein kollegiales Reflexionssetting, welches inzwischen auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt wird (z.B. Kricke u.a. 2012). Hierbei wird mit Hilfe strukturierender Vorgaben zum gemeinsamen Reflektieren die Eröffnung unterschiedlicher Perspektiven auf das eigene Denken und Handeln angeregt (vgl. Göbel & Neuber 2018). Die Beteiligten des *Reflecting Teams* können in einem mehrstufigen Reflexionsprozess Ideen und individuelle Interpretationen austauschen und sollen im Gespräch insbesondere die bereits vorhandenen Kompetenzen thematisieren, um daraus Lösungsstrategien zu entwickeln (vgl. Anderson 1990; Herwig-Lempp 2016). Die ratsuchende Person kann selbst entscheiden, welche Informationen sie als hilfreich erachtet und für ihr zukünftiges Handeln berücksichtigen möchte.

Im Reflexionsgespräch ist eine wertschätzende Gesprächsführung wichtig. Positive Formulierungen und die Konzentration auf vorhandene Ressourcen kann nicht nur zu kreativeren und hilfreicheren Lösungsansätzen führen, sondern auch das Selbstwertgefühl der Reflektierenden stärken und ihre persönliche Entwicklung fördern (Friedrich 2010). Die Etablierung einer wertschätzenden und ressourcenorientierten Feedbackkultur kann dazu beitragen, dass die Reflexionssituation positiv wahrgenommen wird und sich günstige Einstellungen im Hinblick auf die videogestützte Unterrichtsreflexion entwickeln können.

Die Methode des *Reflecting Teams* scheint daher in besonderer Weise für die Reflexion von Videos im schulischen Kontext geeignet zu sein, da durch die spezifische Kommunikationsstruktur ein wertschätzender und intensiver Austausch unterstützt werden kann (vgl. Pfeifer-Schaupp 1995).

4 Forschungsfrage

Das im Projekt „Videogestützte Unterrichtsreflexion im Praxissemester“ in Anlehnung an das *Reflecting Team* realisierte Reflexionssetting soll die Etablierung einer ressourcenorientierten Feedbackkultur begünstigen, welche dafür geeignet ist auf konstruktive, wertschätzende Weise kollegial Lösungsstrategien zu erarbeiten und

die teilnehmenden Studierenden in der Entwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz zu unterstützen. Die hieraus resultierende positive Erfahrung mit dem Reflexionssetting könnte dazu beitragen, die allgemeine Einstellung zur Unterrichtsreflexion nachhaltig zu beeinflussen.

Im Folgenden soll zunächst untersucht werden, in welchem Maß die Studierenden im Projekt das angebotene Reflexionssetting als hilfreich einschätzen.

5 Forschungsmethoden

5.1 Beschreibung des Designs und der Stichprobe

In einer quasi-experimentell angelegten Studie haben bisher 34 Lehramtsstudierende im Praxissemester der Universität Duisburg-Essen teilgenommen (2. Semester Master of Education; Durchschnittsalter = 23,88 Jahre), wobei die Experimentalgruppe ($n=16$) Gelegenheit zur systematischen Reflexion eigener Unterrichtsvideos in Kleingruppen im Sinne des *Reflecting Teams* erhielt. Durch die Wahl der universitären Begleitveranstaltung zum Praxissemester ordneten sich die Studierenden selbst den jeweiligen Gruppen (Experimental- versus Kontrollgruppen) zu. In der Experimentalgruppe wurde je eine Unterrichtsstunde der Studierenden im Praxissemester videografiert. Die inhaltliche Ausrichtung der videogestützten Unterrichtsreflexion orientierte sich an einer zuvor von den Studierenden gewählten Facette der fächerübergreifenden Unterrichtsqualität (vgl. Helmke 2015). Zur Vorbereitung auf das Reflexionsgespräch wählten die Studierenden selbstständig aus ihrem Videomaterial drei Szenen in der Länge von etwa zwei bis drei Minuten aus, die hinsichtlich der von ihnen gewählten Facette der Unterrichtsqualität später in der Gruppe reflektiert wurden. Die Studierenden der Kontrollgruppe nahmen ebenfalls am Praxissemester teil, erhielten jedoch keine videobasierte Reflexionsgelegenheit.

5.2 Treatment: Videogestützte Unterrichtsreflexion in Orientierung am *Reflecting Team*

Die Videoreflexion in der Experimentalgruppe erfolgt in Anlehnung an das systemische Beratungsgespräch des *Reflecting Teams* (vgl. Abb. 1; Göbel & Neuber 2018). Die Gruppen, die eine kollegiale Reflexion der Unterrichtsvideos realisieren, bestehen aus vier Personen, wobei zwei Personen das *Interview System* und zwei Personen das *Reflecting Team* bilden. Die Gruppenmitglieder sorgen innerhalb der ihnen zugewiesenen Rollen im Reflexionsprozess durch gezielte Interviewfragen und die verbalisierte Analyse der Selbstreflexionsphase für Reflexionsanregung (vgl. Göbel & Neuber 2018). Beide Systeme treten dabei nicht in

direkten Kontakt miteinander, sondern kommunizieren abwechselnd innerhalb ihres Systems, im Beisein des jeweils anderen Systems.

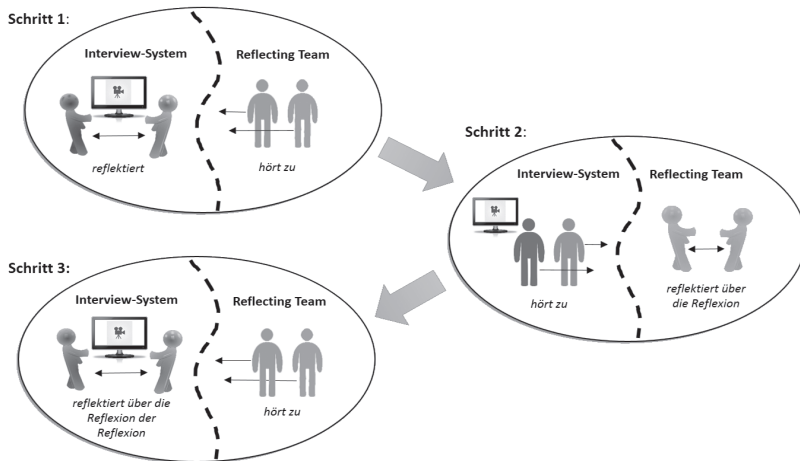


Abb. 1: Ablauf des *Reflecting Teams* (aus Göbel & Neuber 2018, 65)

Der Reflexionsprozess umfasst drei Phasen. In der ersten Phase wird innerhalb des „Interview Systems“ die Videosequenz beschrieben und interpretiert. Unterstützt wird die selbstreflektierende Person dabei durch im Rahmen des Projekts entwickelten „*reflection prompts*“ (vgl. Davis 2003; Goeze u.a. 2013), also allgemeine Impulsfragen, die dabei helfen sollen, die Reflexion zu strukturieren und für Reflexionsanregung zu sorgen. Die lenkenden Impulsfragen bilden die von Sherin und van Es (2009) vorgeschlagenen Reflexionsdimensionen *Beschreiben*, *Interpretieren* und *Entwickeln* von Handlungsalternativen ab. In der zweiten Phase diskutieren die Mitglieder des *Reflecting Teams* ihre Einschätzungen zu der im Video gezeigten Unterrichtssituation sowie zur vorangegangenen Selbstreflexion. Ziel dieser Phase ist die Entwicklung einer Metareflexion, bei der beispielsweise spezifische Argumentationsmuster oder Wahrnehmungen während der Selbstreflexion verdeutlicht werden können. In der dritten Phase erörtert das *Interview System* die Einschätzungen des *Reflecting Teams*. Diese Art der Kommunikation ist für die Teilnehmenden zunächst ungewohnt, jedoch soll sie dem Ziel dienen, dass jede der teilnehmenden Personen die Möglichkeit hat, ihre Einschätzungen zu äußern. Zudem soll durch die Vorgabe, das kollegiale Feedback nicht unmittelbar an die ratsuchende Person zu richten, sondern im *Reflecting Team* zu besprechen, eine weniger direkte und damit weniger bedrohliche Art der Kommunikation etabliert werden.

5.3 Instrumente zur Erfassung von individuellen Einstellungen der Studierenden

Im Rahmen der Studie wurden unter anderem die Einstellung zum kollegialen Feedback (Behnke 2016), die Einstellung zur Unterrichtsreflexion (Neuber & Göbel 2016) und die Einstellung zur Videoreflexion (Kleinknecht u.a. 2014) in einer standardisierten, schriftlichen Vorher-Nachher-Erhebung erfasst. In Bezug auf die aufgeführte Fragestellung sollen in diesem Beitrag jedoch nur die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Nützlichkeit von Unterrichtsvideos zur Reflexion von Unterricht betrachtet werden. Zum ersten und zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die Studierenden befragt, welchen potentiellen Nutzen sie von videogestützten Unterrichtsreflexionsformaten in der Lehrerbildung generell erwarten (Kleinknecht u.a. 2014). Zusätzlich wurden die Studierenden zum zweiten Erhebungszeitpunkt zu ihrer Einschätzung bezüglich des Nutzens der realisierten videogestützten Unterrichtsreflexion befragt. Die Items wurden jeweils mit einer vierstufigen Likert-Skala mit den Ausprägungen „stimme überhaupt nicht zu“ (1) und „stimme voll und ganz zu“ (4) eingeschätzt. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Angaben der Experimentalgruppe.

6 Ergebnisse

Die Veränderungen zwischen Pre- und Posttest werden in den vorliegenden Analysen auf Itemebene betrachtet, weil die aktuelle Stichprobe eine abgesicherte Skalenbildung noch nicht erlaubt. Für die Berechnung der Signifikanzen im Itemvergleich zwischen Pre- und Posttest wurde aufgrund des geringen Stichprobenumfangs der nichtparametrische Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test für abhängige Stichproben auf Gruppenebene berechnet.

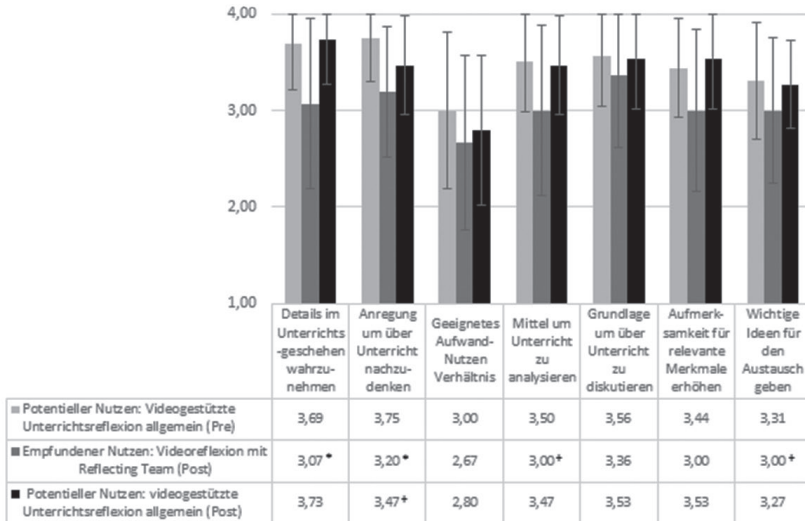


Abb. 2: Nützlichkeitseinschätzung bezüglich videogestützter Unterrichtsreflexion allgemein sowie der realisierten Unterrichtsreflexion im *Reflecting Team*; Mittelwerte der EG für Pre- und Posttest im Vergleich; Signifikante Unterschiede im Vergleich zum Pretest * = Signifikanz auf 5%-Niveau; + = Signifikanz auf 10%-Niveau.

In Abbildung 2 sind die Mittelwerte der Experimentalgruppe zur Einschätzung der Studierenden bezüglich des potentiellen Nutzens von videogestützten Reflexionsformaten in der Lehrerbildung zum ersten (hellgrau) und zum zweiten (schwarz) Erhebungszeitpunkt sowie der tatsächlich wahrgenommene Nutzen des von den Studierenden durchgeführten Reflexionssettings (dunkelgrau) abgebildet. Hierbei wird deutlich, dass die videogestützte Unterrichtsreflexion von den Teilnehmenden insgesamt sehr positiv eingeschätzt wird; alle Mittelwerte liegen über 2,5, was bedeutet, dass die Teilnehmenden die Reflexionssituation als anregend im Hinblick auf die detaillierte Wahrnehmung und Analyse des Unterrichts erleben. Allein die Frage nach dem geeigneten Aufwand/Nutzen-Verhältnis wird etwas kritischer, aber immer noch positiv bewertet. Betrachtet man die Mittelwertunterschiede hinsichtlich der Einschätzung des potentiellen Nutzens videogestützter Reflexionsformate im Pretest und dem wahrgenommenen tatsächlichen Nutzen des durchgeführten Reflexionssettings (Posttest), zeigt sich dass die abschließende Bewertung der videogestützten Unterrichtsreflexion im Reflecting Team nicht in allen Bereichen den generellen Erwartungen der Studierenden zum potentiellen Nutzen von Unterrichtsvideos zur Reflexion von Unterricht entsprechen konnte. So wurde das angebotene Reflexionssetting nicht in dem Maße als „Hilfe bei der Wahrnehmung wichtiger Details im Unterrichtsgeschehen“ bewertet, wie die Studierenden es der videogestützten Unterrichtsreflexion im Allgemei-

nen im Pretest zuschrieben ($p = 0,039$, $z = -2,07$). Ein leichter Abfall ist auch bei der Aussage zu beobachten, dass die „Videoreflexion ein geeignetes Mittel ist, um über eigenen Unterricht nachzudenken“ ($p = 0,021$, $z = -2,31$). Weiterhin wurde die Zustimmung zur Aussage, dass das angewandte Setting ein „geeignetes Mittel um Unterricht zu analysieren“ sei ($p = 0,068$, $z = -1,82$) und „wichtige Ideen für den Austausch geben“ könne ($p = 0,096$, $z = -1,67$), gegenüber der allgemeinen Erwartung im Pretest etwas geringer eingeschätzt. Die generelle Erwartung an den Nutzen videogestützter Reflexionsformate wird sowohl vor als auch nach der Erfahrung der Studierenden mit der Reflexion eigener Unterrichtsvideos positiv bewertet.

7 Diskussion

Der Einsatz von Videos in der Lehrerbildung hat sich bereits in verschiedenen Studien als effektives Mittel erwiesen, um die professionelle Wahrnehmung von Unterricht und damit die Fähigkeit zu steigern, relevante Unterrichtssituationen zu erkennen und theoretische Konzepte auf den Unterricht zu übertragen (vgl. Brower 2014; Stürmer u.a. 2016; Seidel & Thiel 2017). Auch die vorliegenden Projektergebnisse weisen in eine positive Richtung. Die Studierenden im Projekt wurden hinsichtlich des potentiellen Nutzens von videogestützter Unterrichtsreflexion in der Lehrerbildung vor und nach der Reflexionseinheit befragt. Zudem wurde die Einschätzung der Studierenden zum Nutzen der von ihnen realisierten kollegialen videobasierten Reflexion erhoben. Mit mittleren Zustimmungswerten, die bei allen Items deutlich über dem theoretischen Mittelwert liegen, ist die Einschätzung des generellen Nutzens von videobasierter Reflexion und des kollegialen Reflexionssettings insgesamt sehr positiv. Während sich die generelle Erwartung der Studierenden bezüglich des Nutzens videogestützter Unterrichtsreflexion in der Lehrerbildung vor und nach der Durchführung ihrer eigenen videogestützten Unterrichtsreflexion kaum unterscheidet, entspricht der von den Studierenden eingeschätzte Nutzen des realisierten Reflexionssettings nur zum Teil den allgemeinen Erwartungen.

Bei der Bewertung des Reflexionssettings wurde insbesondere die analytische Perspektive, z.B. durch die Aussage „Die durchgeführte videogestützte Unterrichtsreflexion war ein geeignetes Mittel, um Details im Unterricht wahrzunehmen“, nach der Reflexion im *Reflecting Team* weniger positiv eingeschätzt als bei der Bewertung des generellen Nutzens von videogestützten Unterrichtsreflexion. Das Erkennen von relevanten Information im Video ist eine wesentliche Grundlage für die fruchtbare Reflexion und Diskussion eigenen Unterrichts. Insofern spielt die Unterstützung dieses Prozesses z.B. durch Reflexions-Prompts eine wichtige

Rolle (Goeze u.a. 2013). Vor dem Hintergrund dieser Befunde scheint es von großer Relevanz, Reflexionsunterstützung zu präzisieren und die Reflexionssituation besser vorzubereiten.

Um in einen kollegialen Austausch über Unterricht zu treten, müssen zunächst relevante Merkmale des Unterrichts im Video, welche im Hinblick auf die zu reflektierenden Qualitätsmerkmale von Bedeutung sind, von den Beteiligten identifiziert werden. Dies könnte durch die Ergänzung eines Expertenfeedbacks erreicht werden, denn Experten können zumeist mehr relevante Merkmale im Video wahrnehmen und sind besser dazu in der Lage, diese mit theoretischen Wissen zu verknüpfen und Handlungsperspektiven abzuleiten (vgl. Wyss 2013). Eine solche Ergänzung wäre auch im Rahmen des Projektes potenziell realisierbar. Zudem könnte die mehrfache Wiederholung des Settings bei einer gleichzeitigen Erhöhung der für die Reflexion zur Verfügung stehenden Zeit zu einer Steigerung der Detailwahrnehmung führen. Da die Studierenden für die Reflexion von vier bis sechs zweiminütigen Videosequenzen auf ein Zeitfenster von etwa zwei Stunden begrenzt waren, könnte dies die Reflexionstiefe eingeschränkt haben. Ein größeres Zeitfenster könnte den Studierenden die Möglichkeit bieten, die Sequenzen häufiger anzusehen, dabei Details wahrzunehmen und vertiefend zu besprechen, die ihnen zuvor entgangen waren (vgl. Borko u.a. 2008). Des Weiteren könnte eine Intensivierung der Reflexionsphasen im Sinne des Eintrainierens der Reflexionsabläufe die Detailwahrnehmung anregen (vgl. Wyss 2008).

Zur Einordnung der Befunde sollte bedacht werden, welche Ziele durch die Methode des *Reflecting Teams* erreicht werden können. Die Methode des *Reflecting Teams* kann als Einladung zu einem Dialog verstanden werden, „um zu erörtern, ob es andere, noch nicht betrachtete Beschreibungen und sogar andere Erklärungen geben könnte, an die noch nicht gedacht wurde“ (Andersen 1990, 54). In diesem Sinne kann die Einschätzung der Studierenden, dass das gewählte Reflexionssetting eine gute Grundlage für einen unterrichtsbezogenen Diskurs bildet, als Bestätigung dieser Zielstellung eingeschätzt werden. Dennoch ist im Vergleich zu anderen Reflexionssettings (vgl. Seidel & Thiel 2017) zu berücksichtigen, dass bei der vorliegenden Reflexionsmethode neben der Schärfung der professionellen Wahrnehmung (Sherin & Van Es 2009) insbesondere die Anregung zum kollegialen Austausch von Ideen zwischen den angehenden Lehrpersonen im Mittelpunkt steht. Bei Studierenden, die im Hinblick auf den Unterricht noch keine festen Verhaltensskripts und Routinen entwickelt haben (vgl. Neuweg 1999), besteht in Praxisphasen ein besonderes Bedürfnis nach Rückmeldungen (vgl. König 2010). Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass das untersuchte kollegiale videobasierte Reflexionssetting eine konstruktive Rückmeldung durch Peers unterstützen kann. Ob sich für die Studierenden tatsächlich eine Schärfung ihrer professionellen Wahrnehmung ergibt, müsste in zukünftigen Studien durch entsprechende Kompetenzmessungen abgesichert werden.

Trotz der insgesamt vielversprechenden ersten Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Struktur der universitären Begleitung des Praxissemesters nur einen knappen zeitlichen und organisatorischen Rahmen für die Erstellung der Videoaufnahmen und die videogestützte Unterrichtsreflexion bietet. Daher könnte eine Kooperation mit den Zentren für Schulpraktische Lehrerbildung im Hinblick auf die Eröffnung weiterer Reflexionsräume zielführend sein. Die vorliegenden Analysen bilden nur einen Teil der erhobenen Daten und ausschließlich die Einschätzungen der ersten Kohorte des Projekts ab. Weitere Erhebungen und Analysen sind abzuwarten, um den Ertrag des kollegialen videogestützten Reflexionssettings sachgerecht einzuordnen.

Literatur

- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 179-211.
- Andersen, T. (1990): *Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Behnke, K. (2016): *Umgang mit Feedback im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H. & Seidel, T. (2013): Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. In: *Journal für Bildungsforschung* 5, 90-114.
- Borko, H.; Jacobs, J.; Eiteljorg, E. & Pittman, M. (2008): Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. In: *Teaching and Teacher Education* 24, 417-436.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005): Can teacher education make a difference? In: *American Educational Research Journal* 42 (1), 153-224.
- Brower, N. (2014): Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung* 32 (2), 176-195.
- Davis, E. (2003): Prompting middle school science students for reflection: generic and directed prompts. In: *The Journal of the Learning Sciences* 12 (1), 91-142.
- Friedrich, S. (2010): *Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung*. In: T. Möbius & S. Friedrich (Hrsg.): *Ressourcenorientiert Arbeiten*. Wiesbaden: Springer VS, 39-49.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1974): Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. In: *Psychological Review* 81, 59-74.
- Göbel, K. & Neuber, K. (2018): Kooperative Reflexion von Unterrichtsvideos – ein systemischer Ansatz zur Unterrichtsentwicklung. In: *Friedrich Jahresheft* 36, 64-67.
- Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013): Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (1), 79-113.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012): Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* Wiesbaden: Springer Fachmedien, 171-183.
- Helmke, A. (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Herwig-Lempp, J. (2016): *Ressourcenorientierte Teamarbeit: Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013): What do teachers feel when analyzing videos of themselves and others teachers teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 33, 13-23.
- Kleinknecht, M., Ottinger, S. & Schneider, J. (2014): Skaldokumentation: Instrumente „Eigene und fremde Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung“. Nicht veröffentlichte Skaldokumentation.
- König, J. (2010): Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In: J. König & B. Hofmann (Hrsg.): *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* Berlin: DGLS, 40-105.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Furrer auf der Mauer, G. & Stürmer, K. (2016): Videos in der Ausbildung von Lehrkräften – Förderung der professionellen Wahrnehmung durch die Analyse von eigenen und fremden Videos. In: *Unterrichtswissenschaft* 44 (4), 357-372.
- Kricke, M.; Rohr, D. & Schindler, I. (2012): Das „Reflecting Team“ als Schlüssel im Professionalisierungsprozess: Die offene Tür. In: D. Bosse, K. Moegling & J. Reitingner (Hrsg.): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodell und Diskussion.* Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 17-34.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Abrufdatum: 01.11.2018).
- Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, M.; Klusmann, M.; Krauss, S. & Neubrand, N. (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms. COACTIV.* Münster: Waxmann.
- Lersch, R. (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 164-181.
- Miller, K. & Zhou, X. (2007): Learning from classroom video: what makes it compelling and what makes it hard. In: R. Goldmann, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Hrsg.): *Video research in the learning sciences.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 321-334.
- Neuber, K. & Göbel, K. (2016): Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“. Erste Skalenanalysen. Online unter: http://duepublico.uni-duisburgessen.de/servlets/DocumentServlet/Document42835/Neuber_Goebel_2016_Schuelerrueckmeldungen.pdf (Abrufdatum: 28.03.2018).
- Neuweg, G. (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potentiale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: *Erziehung und Unterricht* 5 (6), 363-372.
- Oser, F. (2001): Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In: F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme.* Chur und Zürich: Rüegger, 67-96.
- Pfeifer-Schapp, H.-U. (1995): *Jenseits der Familientherapie: systemische Konzepte in der sozialen Arbeit.* Freiburg: Lambertus.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017): Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 32, 1-22.
- Seidel, T.; Stürmer, K.; Blomberg, G.; Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: *Teaching and Teacher Education* 27, 259-267.
- Sherin, M. & van Es, E. (2009): Effects of video club participation on teachers' professional vision. In: *Journal of Teacher Education* 60 (1), 20-37.
- Stürmer, K.; Seidel, T. & Holzberger, D. (2016): Intra-individual differences in developing professional vision: Preservice teachers' changes in the course of an innovative teacher education program. In: *Instructional Science* 44 (3), 293-309.

- Wegner, C. & Remmert, K. (2014): Unterrichtsreflexion 2.0 – Ein Wiki zur Professionalisierung der Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Medienpädagogik 58 (2), 74-81.
- Wyss, C. (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: Bildungsforschung 5 (2), 1-15.
- Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.